



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

På olika sätt men mot samma mål

Två pedagogers sätt att arbeta med den tidiga läs- och skrivinläringen

Åsa Enqvist och Frida Skantze

Examensarbete LAU350

Handledare: Maud Gistedt, Lilian Nygren Junkin

Rapportnummer: VT07-1350-06



Abstract

Titel: På olika sätt men mot samma mål. Två pedagogers sätt att arbeta med den tidiga läs- och skrivinlärnningen

Författare: Åsa Enqvist och Frida Skantze

Examensarbete: Lärarutbildningen 10 poäng

Termin och år: VT 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Maud Gistedt, Lilian Nygren Junkin

Examinator: Lena Rogström

Rapportnummer: VT07-1350-06

Nyckelord: Lärandeteorier, läs- och skrivinlärningsmetoder, läs- och skrivsvårigheter, individualisering

Syfte: Detta arbete syftar till att ta reda på hur två pedagoger i år 1 beskriver sin läs- och skrivundervisning. Arbetet syftar inte till att se vilket som är bäst utan enbart att beskriva två väldigt skilda arbetssätt som strävar mot samma mål.

Huvudfrågor: Är pedagogerna konsekventa i sina val av läs- och skrivinlärningsmetoder, eller kombinerar de olika metoder? Vilka teorier grundar pedagogerna sin undervisning på och är de medvetna om dessa? Hur ser individualiseringen i undervisningen ut och gör pedagogerna medvetna val? Hur bemöter pedagogerna elever med läs- och skrivsvårigheter och vilka resurser finns att tillgå?

Metod och material: Vi har i vår fördjupning använt oss av kvalitativa intervjuer med två pedagoger som arbetar med elever i år 1. Vi har mött pedagogerna under vår utbildning och visste att det var stor skillnad i deras arbetssätt. Svaren från informanterna spelade vi in på bandspelare. Dessa transkriberades och analyserades sedan. Avslutningsvis diskuterade vi intervjuerna utifrån relevant litteratur.

Resultat: Vi har sett att även om pedagogerna arbetar väldigt olika ligger fokus ändå på att undervisningen ska vara inspirerande och meningsfull. Pedagogerna påpekar att undervisningen även ska utgå från elevernas intressen och förmågor.

Betydelse för läraryrket: Oavsett vilken metod man som pedagog använder så tycker vi att det är viktigt att man vet varför man arbetar på ett visst sätt och vilka mål man strävar mot. Pedagogens roll i undervisningen är viktigare än valet av metod. Vi har lärt oss att erfarenheter spelar stor roll för att upptäcka läs- och skrivsvårigheter hos elever. Det är därför viktigt att ha ett gott samarbete kolleger emellan.

Förord

Vi har under arbetets gång haft ett mycket gott samarbete och utvecklats tillsammans. Arbetet har skapat en gemensam grund inom lärande och gett oss nya kunskaper som blivande pedagoger.

Frida Skantze har haft huvudansvaret för: behavioristisk teori, ljudmetoden, och att lära sig läsa och skriva och Åsa Enqvist för: kognitiv teori, sociokulturell teori, LTG, ordbildmetoden, historia samt läs- och skrivsvårigheter. När den ena har skrivit ett stycke så har den andra läst och gett kommentarer. De andra delarna i arbetet är gemensamt utarbetade och på så sätt har vi båda varit delaktiga i alla delar även om någon har haft huvudansvaret.

Vid intervjuerna med pedagogerna var vi båda närvarande och transkriberade varsin intervju enskilt men analyserade sedan dessa tillsammans.

Vi vill tacka de pedagoger som ställt upp på intervju och bidragit med sina erfarenheter. Ett stort tack vill vi även ge vår handledare Maud Gistedt vid Svenska institutionen som gett oss goda tips och idéer på vägen samt varit ett stort stöd.

Åsa Enqvist och Frida Skantze
Göteborg 2007-05-28

Innehållsförteckning

Förord.....	3
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och problemformulering	7
1.3 Frågeställningar	7
1.4 Begrepp	7
2. Litteraturgenomgång	8
2.1 Kort historik	8
2.2. Teorier	9
2.2.1 Behavioristisk teori	9
2.2.2 Kognitiv teori	10
2.2.3 Sociokulturell teori	10
2.2.4 Sammanfattning av teorierna	11
2.3 Begreppen analytisk och syntetisk	11
2.3.1 Analytisk	11
2.3.2 Syntetisk	12
2.4 Läs- och skrivinlärningsmetoder	12
2.4.1 Ljudmetoden.....	12
2.4.2 Läsning på talets grund - LTG	13
2.4.3 Ordbildmetoden.....	14
2.4.4 Storboksmetoden.....	14
2.4.5 Trageton – att skriva sig till läsning	15
2.4.6 Wittingmetoden	15
2.5 Att lära sig läsa och skriva	16
2.5.1 Läsutvecklingens stadier	16
2.5.2 Språklig medvetenhet	17
2.5.3 Faktorer som underlättar för den kommande läs- och skrivinläringen	18
2.5.4 Undervisning	18
2.6 Läs- och skrivsvårigheter	19
2.6.1 Förekomst.....	19
2.6.2 Orsaker	19
2.6.3 Kännetecken	19
2.6.4 Resurser	20
3. Metod och tillvägagångssätt	21
3.1 Val av metod	21
3.2 Tillvägagångssätt.....	21
3.3 Informanter.....	21
3.4 Begränsningar.....	22
3.5 Etik	22
4. Resultat av intervjuer	23
4.1 Fortbildning inom läs- och skrivinläring/svårigheter.....	23
4.2 Lärandeteorier	23
4.3 Läs- och skrivinlärningsmetoder	24
4.4 Individanpassad undervisning	24
4.5 Läromedel.....	25

4.6 Läs- och skrivundervisning	26
4.7 Lustfylld och meningsfull undervisning	28
4.8 Att upptäcka läs- och skrivsvårigheter	28
4.9 Att bemöta läs- och skrivsvårigheter.....	28
4.10 Resurser vid läs- och skrivsvårigheter	29
5. Resultatdiskussion.....	30
5.1 Avslutning	33
5.2 Vidare forskning.....	34
6. Referenslista.....	35
Bilaga 1	37
Bilaga 2	38
Bilaga 3	39

1. Inledning

Vi lever i ett informationssamhälle och det ställer höga krav på människor att kunna ta till sig all information. I den nu ganska vanliga cybervärlden går utvecklingen rekordsnabbt, enligt Andersson, Belfrage och Sjölund (2006). Vi tar del av vad som sker i världen genom att läsa tidningar och vi skickar vykort och e-mail till våra vänner. Vi kan skicka information tvärs över jordklotet med endast ett klick på datormusen och få svar inom ett par minuter och har vi inte fått något svar inom ett par dagar, börjar vi fundera på om mailet försvunnit. Teknikanvändningen har ökat tempot i samhället och drivit upp förväntningarna och kraven på vår läs- och skrivförmåga. Vi läser och skriver inte bara för att klara våra jobb utan läs- och skrivförmågan har väldigt stor betydelse för våra liv som helhet.

Människan lär sig tala och gå utan undervisning så länge människan vistas bland andra människor. Det är däremot inte lika självklart att människan lär sig läsa och skriva. Det är dock färdigheter som är minst lika nödvändiga i dagens samhälle.

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning på Nya Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet har vi båda läst specialiseringen *Svenska för tidigare åldrar*. I specialiseringen ingick kursen *Läs- och skrivinlärning* som gav oss ämneskunskaper och teorier om hur barn lär sig läsa och skriva.

Enligt Statens offentliga utredningar (SOU 1997:108) är ett av skolans viktigaste ansvar att alla elever under sina skolår får utveckla en positiv bild av sig själva som skriftspråkliga, oavsett sociala och kulturella förutsättningar. I 1994 års läroplan (Lpo94) kan man läsa att genom att eleverna får möjligheter att samtala, läsa och skriva i skolan, övar de sig i att kommunicera och får då tilltro till sin språkliga förmåga (Läraryrket, 2002). Utifrån att skolan har detta viktiga uppdrag har vi valt att ta reda på hur den tidiga läs- och skrivinlärning fungerar i undervisningen. Vi är båda intresserade av hur pedagogerna arbetar med de olika metoderna för läs- och skrivinlärningen och hoppas att bredda vår kunskap om vilka läs- och skrivinlärningsmetoder som finns samt att ta reda på hur två specifika pedagoger arbetar ute på fältet.

Lpo94 (Läraryrket, 2002) säger att: "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling." (s.10). Detta kräver att vi som blivande pedagoger har kunskaper om olika inlärningsmetoder och hur dessa bäst tillämpas. Skollagen (1 kap. 2 §) säger att utbildningen i skolan skall vara likvärdig, var i landet den än anordnas (Läraryrket, 2002). Med likvärdig menas inte att undervisningen ska se likadan ut, utan att den ska anpassas efter elevernas behov. "Rättvisa är inte att alla får lika mycket utan att alla får vad de behöver." (Andersson m.fl. 2006 s. 9). Vi tycker utifrån detta att det är viktigt att vi som blivande pedagoger lär oss att individanpassa vår undervisning.

I lärarens yrkesetik kan man läsa följande:

Lärare arbetar utifrån en vetenskaplig kunskapsbas kring lärande och vidareutvecklar det pedagogiska arbetet enligt aktuell forskning och beprövade erfarenheter. Lärare tar därför ansvar för att utveckla sin kompetens både när det gäller yrkets utveckling och innehållet i undervisningen. (Läraryrket, 2002 s. 134).

Andersson m.fl. (2006) skriver att det är viktigt att pedagogerna i skolan bör använda läsinlärningsmetoder som har utvärderats och har vetenskapligt stöd. Parallellt får de förlita sig på ”beprövad erfarenhet”, det vill säga sådant som använts i undervisningen i många år och visar sig ge goda resultat, men som inte alltid granskats under vetenskaplig lupp. Genom detta känner vi att det är viktigt att undervisningen grundar sig på vetenskapliga teorier, men det viktigaste är att hela tiden fråga sig varför man gör på ett visst sätt och vilka konsekvenser det får.

Vi har en ambition, att i vår framtida profession, arbeta med barn på så sätt att vi tar till vara på deras intressen. Med hjälp av deras erfarenhetsvärld tror vi att man kan genomföra en lustfylld undervisning.

1.2 Syfte och problemformulering

Detta arbete syftar till att ta reda på hur två pedagoger i år 1 beskriver sin läs- och skrivundervisning samt på vilka grunder undervisningen sker. Det är även intressant för oss att se hur pedagogerna i allmänhet individualiserar undervisningen och hur skolan bemöter elever som har läs- och skrivsvårigheter. Vi är inte ute efter att se vilket som är bäst utan enbart att presentera två väldigt skilda arbetssätt som strävar mot samma mål.

1.3 Frågeställningar

I detta arbete vill vi ha svar på följande frågor:

- Är pedagogerna konsekventa i sina val av läs- och skrivinlärningsmetoder, eller kombinerar de olika metoder?
- Vilka teorier grundar pedagogerna sin undervisning på och är de medvetna om dessa?
- Hur ser individualiseringen i undervisningen ut och gör pedagogerna medvetna val?
- Hur bemöter pedagogerna elever med läs- och skrivsvårigheter och vilka resurser finns att tillgå?

1.4 Begrepp

För att göra detta examensarbete lätt att förstå, även för dem som inte är så insatta i lärarutbildningen, har vi valt att göra en enkel förklaring på vissa förekommande begrepp så som vi använder dem.

Barn – upp till skolstart i år 1.

Elev – från skolstart i år 1. (I vissa citat förekommer dock *barn*).

Förhållningssätt – inställning till lärande, kunskap och elev.

Inlärnning – lärande med påverkan utifrån.

Metod – tillvägagångssätt.

Pedagog – lärare, vuxna eller annan personal med pedagogiskt ansvar. (I vissa citat förekommer dock *lärare*).

Utveckling – individuellt lärande utifrån egna behov och färdigheter.

2. Litteraturgenomgång

I detta kapitel kommer vi att börja med en kort historisk tillbakablick för att se hur läsning och skrivning förändrats. Vi kommer också ta upp tre inlärningsteorier och de vanligaste läs- och skrivinlärningsmetoderna. Vidare kommer ett avsnitt vi valt att kalla att lära sig läsa och skriva. Här presenterar vi viktiga faktorer vid läs- och skrivutvecklingen. Avslutningsvis tar vi kort upp läs- och skrivsvårigheter.

2.1 Kort historik

Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006) skriver i boken *Barn upptäcker skriftspråket* att människan troligen haft ett talat språk som kommunikation i minst 1 miljon år. I Frankrike har man funnit grottmålningar som man tror uppkom under stenåldern (ca 35 000 år f.Kr.). De är troligen de första tecknen på nedtecknad kommunikation. Gemensamt för de flesta skriftspråken är att de är så kallade öppna system vilket betyder att de delas av både avsändare och mottagare. Enligt Dahlgren m.fl. (2006) borde skrivandet logiskt sett ha föregått läsandet. Sumererna, som var ett bofast och jordbrukande folk i Eufrats och Tigris´ delta-land (Lundberg, 1984), var i stort behov av lagerbokföring vilket gav anledning att skriva tecken som kunde bevaras. Naturligtvis skrevs tecknet ned först och avlästes sedan.

I svensk skola gjordes en kraftig åtskillnad mellan skrivning och läsning under 1700-talet och 1800-talet. När man har talat om läsinlärning har detta innefattat både läsning och skrivning, men tonvikten lades vid läsinlärningen och lät sedan skrivningen komma som ett resultat av denna. Svenskarna var tidigt ett läsande folk, enligt Dahlgren m.fl. (2006) och Längsjö & Nilsson (2005), och redan i slutet på 1600-talet kunde en stor del av svenska folket läsa. I slutet av 1800-talet kom skrivandet starkt med folk- och småskolans hjälp, vilket gjorde att läsning och skrivning fick lika stor betydelse. Skrivkunnigheten förekom tidigast i Syd-sverige p.g.a. danskt och tyskt inflytande och det förekom tidigt pedagoger, så kallade skolmästare. Dahlgren m.fl. (2006) påpekar att det i första hand var männen som var skrivkunniga eftersom de skulle vara familjens ansikte utåt. Kvinnorna tog istället hand om läsundervisningen och den andliga fostran.

Till en början låg ansvaret för undervisningen hos prästen och klockaren (Dahlgren m.fl. 2006). För prästerskapet blev detta för betungande och genom en kunglig resolution 1723, övergick istället ansvaret till föräldrarna och specifikt till fadern i hushållet. Hemundervisningen skulle ge läskunnighet bland barnen och husfolket och kontrollerades av kyrkan genom husförhören som inrättades under 1600-talet. Befolkningen var tvungen att kunna läsa för att få konfirmeras, delta i församlingens nattvardsgemenskap, ingå äktenskap, fostra barn och vara vittne vid ting (Dahlgren m.fl., 2006; Längsjö & Nilsson, 2005).

Utbudet av läsmaterial för undervisningen var begränsat till i huvudsak andliga texter, psalmböcker, Luthers lilla katekes och bibeltexter. Utöver dessa fanns enbart kungörelser och senare även almanackor. När den mer världsliga läsningen lanserades under 1800-talet stötte den på motstånd (Dahlgren m.fl. 2006). Vardagsläsning som nöje och tidsfördriv sågs på med onda ögon, alltför mycket ”bildning” och läsning ansågs inkräkta på arbetstiden. Det var framför allt på landsbygden som folkskoleundervisningen stötte på starkt motstånd. Enligt Svensson (i Dahlgren m.fl. 2006) skulle eleverna vara mer nyttiga hemma på gården än när de satt i skolbänken. När läskunnigheten var allmänt utbredd hade man det som inträdeskrav till folkskolan vilken inrättades 1842. Längsjö & Nilsson (2005) säger att orsaken till att småskolan startades 1858 var att bedriva läsundervisning och att ge läsundervisningen ett formellt

utrymme i skolundervisningen. Skrivundervisningen i den svenska skolan handlade mycket om stavning, välskrivning och grammatik. Att stava rätt och ha en vacker handstil var högst prioriterade kunskaper och ansågs därför viktiga (Längsjö & Nilsson, 2005; Dahlgren, 2006).

Enligt Borgström (2006) låg utbildningens fokus under 1880 talet mot det som varit, mer än mot framtiden. Under 1900-talet började fokus hamna mer mot framtiden, nyttan för samhället och individen själv. Under 1900- talet första decennier växte en pedagogisk rörelse fram, vilken skulle utgå från elevernas värld och förse dem med texter av god litterär kvalitet som var skrivna av erkända författare (Längsjö & Nilsson, 2005). Borgström (2006) säger att det redan under 1700- och 1800-talet fanns pedagoger som hade tankar om hur undervisning skulle vara, för att uppnå bästa inläringen för eleverna. En idé var att undervisningen skulle bedrivas med det välkända och med positiv anda, vilket också visar sig i dagens forskning.

2.2. Teorier

I detta avsnitt kommer vi att presentera de inläringsteorier som ligger till grund för de läs- och skrivinlärningsmetoder som vi presenterar i avsnitt 2.4.

2.2.1 Behavioristisk teori

Den behavioristiska teorin är den inläringsteori som dominerat i över 50 år. B.F. Skinner var en amerikansk psykolog och är den mest kände representanten för behaviorismen. Enligt Åkerblom (1988) ansåg Skinner att man inom forskning och inläring enbart borde syssla med sådana beteenden som man direkt kunde observera och mäta. Skinner ansåg att de forskningsobjekt som inte kunde observeras, inte hörde hemma i den seriösa forskningen. Anledningen var att de inte kunde observeras och att dessa processer äger rum inne i våra huvuden. Det är kunskapsprocesser som man vet haft stor betydelse för inläringen (Åkerblom, 1988).

I undervisningen ser man, enligt Larson, Naucélér och Rudberg (1992), eleverna som mentalt passiva, helt utan egen förmåga att själva organisera och bearbeta det som ska läras in. Pedagogen styr inläringen helt genom att ge ut färdigheter som eleverna ska lära in. Uppgifterna ges ut i rätt ordning och i lagom stora bitar. "Vår hjärna liknas vi en griffeltavla, där omgivningen ristar in färdigheter av olika slag, som steg för steg förändrar vårt beteende." (Åkerblom, 1988 s. 9). Eleven ses alltså som ett objekt, där den yttre motivationen och miljön är avgörande.

Behavioristerna anser alltså att det är stimulansen utifrån som utvecklar människan (Orlenius, 2001). Vad som händer mellan fråga och svar, och hur vi använder vårt språk och våra kunskaper när vi lär oss att läsa, är för behavioristerna ointressant. Vad som däremot är viktigt är *vad* vi lär oss och att det är korrekt (Åkerblom, 1988).

Läsinläringen enligt den behavioristiska teorin sker genom att man först lär sig bokstäverna (delar) och sedan ord (helhet). Den stora vikten läggs vid lästekniken istället för förståelse som man anser kommer senare och av sig själv (Åkerblom, 1988).

2.2.2 Kognitiv teori

I slutet av 1950-talet skrev Noam Chomsky, en språkforskare i USA, en bok som kom att förändra människans syn på språk och även senare synen på läsinläringen. Chomsky hävdade att den traditionella synen på språkinläring som Skinner framhåller i behaviorismen, hade så stora brister att den inte kunde accepteras längre (Larson m.fl. 1992).

Enligt kognitivismen anpassas undervisningen efter varje elevs språk, kunskaper och erfarenheter. Det blev väldigt betydelsefullt att man tar hänsyn till hur elever kommer fram till sina svar, det vill säga vad som händer i elevens huvud mellan fråga och svar under inlärningsprocessen. Den forskare som företrädde dessa idéer och som särskilt har uppmärksammat hur barn tänker är Jean Piaget. Det betyder att Piaget, till skillnad från Skinner, intresserade sig för människans medvetande. Piaget menade att kunskap är något som människan konstruerar utifrån sina erfarenheter och i samspel mellan sinnesintryck och förnuft. Den kognitiva teorin betonar att det är *hur*-frågan (på vilket sätt) som står i fokus, inte *vad*-frågan (innehållet) i lärandet. Omgivningens och det sociala samspelets betydelse har också visat sig vara avgörande (Orlenius, 2001).

Enligt kognitivismen börjar läsinläringen med helheten (sammanhängande texter) och går vidare till delarna (meningar, ord, stavelser och ljud) och sedan tillbaka till helheten igen. I den kognitiva synen på inläring ses eleverna som aktiva, kreativa och självgående. Eleverna lär sig alltså själva att läsa genom att aktivt bearbeta texten. Undervisning som bedrivs med kognitiva teorier som grund betonar främst läsförståelsen: *att läsa är att förstå*. Det är därför viktigt att redan i början av läsinläringen använda texter som anknyter till elevernas eget språk och egna erfarenheter (Larson m.fl. 1992). Pedagogens uppgift är att stödja och underlätta för eleverna i deras läsinläring, alltså inte styra den. Orlenius (2001) hävdar att svårigheter i elevens lärande handlar mer om elevens bristande förmåga (mognad) att lära än om pedagogens förmåga och möjlighet att påverka lärandet.

De pedagogiska fördelarna med en kognitivt inriktad läsundervisning är många. Undervisningen ska utgå från meningsfulla och sammanhängande texter, som knyter an till elevernas verklighet och tar hänsyn till deras språk och deras språkliga förmåga. Förståelsen av textinnehållet betonas mera än de lästekniska färdigheterna. Om man förstår vad man läser ger detta bra självförtroende och skapar lust att läsa mera. Läsförståelsen är den främsta drivfjädern till fortsatt läsning (Larson m.fl. 1992).

2.2.3 Sociokulturell teori

Det sociokulturella perspektivet lägger stor vikt vid kommunikation, i skolan framför allt mellan elev och pedagog. Det är pedagogerna som inspirerar och utmanar eleven i hans eller hennes utveckling. Vygotskij hävdade liksom Piaget att barn och ungdomar befinner sig i olika utvecklingsstadier (Orlenius, 2001). Vygotskijs sociala utvecklingsteori innebär att elever lär sig bäst i samspel med andra. Varje elev befinner sig på en nivå med vad de kan, och har en gräns för vad de kan lära på egen hand, den aktuella utvecklingsnivån. För att komma över denna gräns krävs ett samspel med mer erfarna kamrater eller vuxna. Eleven befinner sig då i den potentiella utvecklingsnivån (Lindquist, 1999).

Orlenius (2001) menar att elever lär genom att delta i en social praktik som kan skapa mening och sammanhang för dem. Det betyder till exempel att skolan som miljö blir mycket avgörande för lärandet. I skolan är detta sammanhang ofta underförstått. Det vill säga att eleven

lär sig att se vad pedagogen är ute efter, eftersom det finns underförstådda spelregler för lärandet. Ett problem är då att eleverna ofta tycks lära sig kortsiktigt för skolan, styrda av yttre krav i undervisningen och proven, mer än långsiktigt lärande för livet. Med utgångspunkt från ett sociokulturellt perspektiv lär sig alltid elever i skolan, på ett eller annat sätt. Det eleverna lär sig är emellertid inte alltid det som pedagogerna tror att de lär sig (Orlenius, 2001).

Orlenius (2001) anser att det inte är individens biologiska förutsättningar som främst är avgörande för lärandet utan istället det som finns utanför individen. Förutsättningen för att komma ihåg något hänger ihop med det sammanhang som eleverna lär sig i.

2.2.4 Sammanfattning av teorierna

De tre teorierna fokuserar på villkor och förutsättningar för lärandet. Orlenius (2001) sammanfattar teorierna på följande sätt:

Enligt behaviorismen kan människans lärande styras utifrån genom yttre motivation, medan den kognitiva teorin menar att kunskap är något som konstrueras i människans medvetande, en inre process. Den socio-kulturella teorin fokuserar främst på den lärmiljö i vilken individen tillägnar sig kunskap och ser egentligen inte individens förmåga att lära sig som något problem. (s. 218).

2.3 Begreppen analytisk och syntetisk

I detta avsnitt presenteras de två forskningsinriktningar som används i den svenska läs- och skrivdebatten och som har olika stark koppling till de ovan beskrivna teorierna. När olika inlärningsmetoder omtalas eller diskuteras förekommer ofta inriktningar som är varandras motsatser, t.ex. analytisk och syntetisk, avkodning och förståelse, form och funktion. Diskussionen handlar om vad man i början ska utgå ifrån, delen eller helheten (Längsjö & Nilsson, 2005).

2.3.1 Analytisk

Enligt Åkerblom (1988) bygger den analytiska inriktningen på en kognitiv grundsyn som går från helheten (ord, meningar och satser) till delarna (ljud och stavelser) och sedan tillbaka till helheten igen. Den förberedande undervisningen ska syfta till att utveckla elevernas språk genom olika tal- och lyssningsövningar. Eleverna samtalar om gemensamma upplevelser, om sig själva eller om en personlig sak hemifrån. Eleverna får tidigt pröva på att läsa texter av olika slag, även om de inte klarar av att läsa alla ord så känner de i alla fall igen några (Larson m.fl. 1992).

Eleverna övar bokstäver kontinuerligt men i den ordning de själva vill. När pedagogen har gemensam genomgång av någon text kan det ibland bli en gemensam ny bokstav i klassen. Den första läsinlärningen ska utgå från elevens eget språk. Därför ska de gemensamma texterna som bearbetas vara från deras egna erfarenheter och upplevelser. Eleverna ska då ges möjlighet att uppmärksamma läsriktningen, vad som är ord och hur en mening är uppbyggd, samt när man använder stor bokstav och punkt (Larson m.fl. 1992).

2.3.2 Syntetisk

Enligt Åkerblom (1988) bygger den syntetiska inriktning på en behavioristisk grundsyn som utgår ifrån ordets minsta beståndsdel (bokstäver, ljud och stavelser). Dessa sammanfogas sedan till helheter (ord och satser). Den förberedande undervisningen kan bestå av tal-, lyssnings- och samtalsövningar (Larson m.fl. 1992).

Eleverna tränas sedan i att uppfatta ljud, kombinera ljud och bild, öva ordförståelse samt att tyda innehållet i olika bilder. Bokstäverna presenteras i en ordning som inte ljudmässigt eller utseendemässigt förvirrar eleverna. Det läggs mycket fokus på ljudanalys och tecknets form. Vissa ord lärs in som ordbilder, vilka känns igen som helheter, på grund av att man snabbare ska kunna läsa hela meningar. När eleverna lärt sig ljudet och bokstavsformen lär de sig att ljuda samman dessa genom att läsa texter till respektive bokstav (Larson m.fl. 1992).

2.4 Läs- och skrivinlärningsmetoder

I detta avsnitt presenterar vi några av de inlärningsmetoder som förekommer i skolan.

2.4.1 Ljudmetoden

Den syntetiska ljudmetoden bygger på en behavioristisk grundsyn och innebär att man går från delarna till helheten. Man går från bokstäverna via en sammanställning av ljuden till ord. Åkerblom (1988) säger att det är pedagogen som bestämmer vilka bokstäver och i vilken ordning de ska läras in. Enligt Stadler (1994) är ljudmetoden den vanligaste metoden i Sverige och den infördes i 1919 års undervisningsplan för folkskolan.

Läsinläringen börjar med att eleverna får öva på huvudprinciperna i det alfabetiska systemet. De övar sambandet mellan ljud i det talade språket och alfabetets bokstäver. Det anses viktigt att detta automatiseras så att all uppmärksamhet sedan kan ägnas åt textens innehåll.

Bokstavsgenomgången börjar med fonologiskt lätta ljud, som är enkla att sammanfoga. Det är viktigt att bokstäver som är lätta att förväxla med varandra t.ex. *u* och *y*, *p* och *b*, *f* och *v* inte presenteras efter varandra. Man börjar vanligtvis med långa vokaler (Längsjö & Nilsson, 2005). Stadler (1994) påpekar att man börjar med dessa bokstäver på grund av att de låter likadant som de heter. Dessa varvas med konsonanter som man ljudmässigt kan hålla ut (hållljud) t.ex. *l*, *v*, *s* och *r*, för att kunna öva sammanljudning av konsonant och vokal. Därefter kommer bokstäverna *j* och *h*. Man väntar med att presentera de explosiva konsonanterna som t.ex. *b*, *p*, *d*, *t*, *g* och *k*, eftersom dessa är svårare att ljuda ihop. Till sist kommer bokstäverna *c*, *x*, *q* och *z* för att de har samma ljud som andra bokstäver eller kombinerar två ljud t.ex. $x=k+s$.

Eleverna får öva på att lyssna till och känna igen ljudet. Genom att pedagogen presenterar ljudet och eleverna får säga efter så övar de på att bilda ljudet. De övar också på att känna igen bokstaven, genom att t.ex. leta efter bokstaven i texter. Pedagogen har en genomgång av hur man skriver bokstaven och eleverna övar sedan genom att exempelvis skriva bokstaven i luften eller med krita på tavlan. Därefter övergår eleverna till att skriva på papper, först med krita och sedan med penna. Slutligen blir det dags att läsa samman det nya ljudet med det redan inlärd ljudet. Vid sammanljudning är följande moment viktiga: tolka bokstäverna

korrekt, avläsa bokstäverna från vänster till höger och låta ljuden mjukt glida över i varandra utan uppehåll (Längsjö & Nilsson, 2005).

I ljudmetoden är det pedagogen som lär eleverna att läsa. Det är pedagogen som styr inläringen och ofta är undervisningen en strukturerad form med ytterst lite utrymme för individuella variationer ifråga om förkunskaper (Åkerblom, 1988).

2.4.2 Läsning på talets grund - LTG

Ulrika Leimar som grundade LTG säger att metoden går ut på att hjälpa eleven att lära sig läsa och inte att skapa någon tekniskt avläsningsfärdighet. Läsinläringen bygger på analys av det talade språket och en jämförelse mellan det talade språket och skriven text. Pedagogen ska ge eleverna gradvis ökad förståelse för ljud och bokstavsprincipen samt det specifika som utmärker det skrivna språket. Pedagogen ska utgå ifrån och bygga vidare på elevernas enskilda språk och erfarenheter. Detta är ett uttryck för elevernas kultur som innebär deras begrepps- och känslövärld. Målet är alltså att eleverna ska förstå sambandet mellan ljud och bokstavstecken, mellan det talade ordet och den skrivna texten (Leimar, 1974).

Larson m.fl. (1992) hävdar att LTG-metoden kan betraktas som både en analytisk och en syntetisk arbetsmetod. Den innehåller en kombination av de olika momenten men det analytiska är klart dominerande.

Leimar (1974) beskriver att det finns fem huvudfaser vid den metodiska gången i LTG, vilka ger den nödvändiga rutinen:

Samtalsfasen

Samtalet ska vara en dialog där eleverna ska tänka, reflektera, tala och lyssna i samspel med pedagogen och andra elever i en mindre grupp. Mot slutet av fasen skapas en text som bygger på elevernas aktiva samtal.

Dikteringsfasen

Varje elev bidrar med en mening som skrivs på blädderblock samtidigt som alla "läser" tillsammans efter pedagogen, oavsett om de kan läsa eller inte. Genom detta synliggör man det talade ordet genom det skrivna, dvs. att det man säger kan skrivas ner och läsas av någon annan. Det ger eleverna möjlighet att efter egen förmåga iakttä och undersöka sambandet mellan det talade ordet och det skrivna ordet.

Laborationsfasen

Här analyseras den diskussion och text man skapade i föregående fas. I förväg textar pedagogen olika ord, enskilda bokstäver, ändelser och hela meningar på remsor. En elev pekar under den skrivna texten i läsriktningen på blädderblocket medan gruppen "läser". Här förväntas de börja förstå hur grafem (bokstav) och fonem (ljud) förhåller sig till varandra. Eleven får en remsa och letar upp motsvarande ord eller mening på blädderblocket.

Återläsningsfasen

Textunderlaget som tillverkats under den tidigare dikteringsfasen skrivs ut till varje elev. Pedagogen läser enskilt med varje elev och stryker under ord som eleven kan läsa själv för att synliggöra utvecklingen. Om en elev kan läsa många ord eller hela texten ganska lätt så visar pedagogen istället på svåra stavningar eller andra skriftspråkssvårigheter.

Efterbehandlingsfasen

De understrukna orden i texten som eleven kan läsa samlas för vidare individuell instudering. Uppgifter som de kan använda orden till är: att illustrera dem, skriva dem, öva stavningen, böja dem enligt regler, skriva synonymer eller motsatsord, eller skriva nya meningar där ett eller flera av orden ingår (Leimar, 1974).

Enligt Larson m.fl. (1992) skriver eleverna redan från skolstarten egna texter och berättelser utan att ha lärt sig den korrekta utformningen av varje bokstav. Eleverna målar även händelsebilder som de sedan berättar för pedagogerna om. Ensam eller tillsammans med en pedagog skriver sedan eleven en text utifrån bilden. Eleverna uppmuntras tidigt att skriva brev och meddelanden till familjen eller vänner, så att de kan upptäcka och förstå kommunikationens betydelse och mening. Parallellt med läsinläringen och den fria skrivningen arbetar eleverna individuellt med att lära sig alla bokstäver i alfabetet. Det finns bilder på hur bokstäverna ser ut och ska formas för att eleverna ska kunna jobba med det när de känner att de vill. Då övar de på den bokstav de själva valt, dess namn, form och hur den låter. Läraren kontrollerar elevernas bokstavskännetecken ungefär en gång per månad.

2.4.3 Ordbildmetoden

Med denna metod sker ingen inläring av sambandet mellan bokstäverna och deras ljud, utan orden lärs in som bilder/helheter. Enligt detta tänkande är det inte önskvärt att eleverna känner till alfabetet, för risken blir att de fokuserar på detaljer istället för att se helheten i orden. Stadler (1994) säger att ordbildmetoden kom till Sverige någon gång i början av 1900-talet och att skriften *Ordbildmetoden* av Anna Kruse och Laura Löwenhielm utkom 1906. Kruse och Löwenhielm ansåg att små barn lär sig att visuellt känna igen ord innan de kan läsa ”på riktigt”. I skolans undervisning med *ljudmetoden* ingår oftast några inslag av ordbildmetoden. Metoden används då till småord som har oregelbunden stavning t.ex. *och, om, som, honom, han, man, den, men* (Stadler, 1994).

2.4.4 Storboksmetoden

Grunden för storboksmetoden kommer ursprungligen från Nya Zeeland och metoden kallas *Whole language*. I den metoden betonas starkt helheten och förståelsen och från allra första början ska läsningen vara givande och meningsfull (Taube, 2007).

I storboksmetoden använder man sig av en storbok och en lillbok. Lillboken är en exakt kopia av storboken fast i mindre format och används till individuell läsning. Storboken används för att gemensamt läsa och samtala om innehållet. Två viktiga målsättningar med läsning med storbok är för det första att ge stimulerande och roliga läsupplevelser, för det andra att hjälpa elever att lära sig läsa och vidareutveckla läs- och skrivförmågan (Björk & Liberg, 1996).

Arbete med storbok och lillbok delas upp i tre faser:

I *upptäckarfasen* läser alla eleverna storbokstexten tillsammans med pedagogen. Syftet med denna fas är att ge eleverna en litterär upplevelse.

I *utforskarfasen* analyserar eleverna storbokstexten och syftet är att hitta språkliga strukturer och mönster tillsammans med pedagogen.

I den *självständiga fasen* läser eleven lillbokstexten på egen hand eller i mindre grupp. Syftet är att ge eleverna möjlighet att utforska och läsa mer på egen hand (Björk & Liberg, 1996; Längsjö & Nilsson, 2005).

2.4.5 Trageton – att skriva sig till läsning

Metodens grundsyn, enligt den norske pedagogen Arne Trageton är att elever lär sig skriva genom att skriva och lär sig läsa genom att läsa. Eleverna börjar med att enbart skriva på datorn, eftersom de då inte behöver forma bokstäverna själva, utan bara kan koncentrera sig på innehållet. Texten de skriver blir lika snygg som i tidningar och böcker och ger eleverna självförtroende så att de börjar läsa. Texten skapar läslust och därför kan man säga att eleverna skriver sig till läsning. Eleverna arbetar två och två vid varje dator för att ”barn lär sig bäst i dialog med ett andra barn, dvs. i par.” (Trageton, 2005 s. 50).

Det första steget i denna metod är att eleverna får *pianospela* på tangentbordet. Eleverna använder då alla fingrarna för att öva upp en bra fingersättning. Andra steget är *bokstavs jakt* där eleverna letar t.ex. efter första bokstaven i sina namn i den producerade pianospelstexten. Tredje steget är *urskiljning* av enskilda ord i texten. Fjärde steget är att *skriva en ny text* som ska vara en berättelse. Pedagogen agerar sekreterare när eleven ”läser” sin berättelse och skriver ”rent” i anslutning till elevens text. Författarvis tillverkar eleverna sina egna läseböcker och ordböcker. De provar även på att skriva dikter, sagor, tidningstexter etc (www.diu.se).

Trageton (2005) anser att illustrationer till berättelserna är av stor vikt för att då öva upp finmotoriken för kommande skrivning med penna på papper i år 2. Anledningen till att handskrivningen skjuts upp är att eleverna ska få en bättre och mer lustbetonad handskrivning. I år 2 har eleverna uppnått en mognad som innebär en mer utvecklad finmotorik (Trageton, 2005).

2.4.6 Wittingmetoden

Wittingmetoden använder termerna symbolfunktion för teknikdelen (dvs. att sammanfoga tecken och ordna dem från vänster till höger) och innehållsskapande för innehållsdelen. Huvuddelarna inom metoden består av symbolinläring, sammanljudning, avlyssnings-skrivning, fritt associerande, stadier av textegenskaper, textläsning, textskapande och arbete med stavningsprinciper.

Symbolinläring går ut på att lära sig hitta sambandet mellan språkljudet och bokstäver samt bokstavsformningen. Det är viktigt att fokus läggs på språkljudet och inte på tecknet. *Sammanljudning* handlar om att eleverna ska få kunskap om läsriktningen och få ett flyt i sammanljudning av ljudkombinationer. *Avlyssningsskrivning* innebär att eleverna lyssnar på en kombination av språkljud och sedan skriver ner motsvarande bokstäver. *Fritt associerande* är en övning där eleverna ska urskilja vilka kombinationer som är ord och som inte är ord t.ex. *as*, *is* och *ys*.

Stadier av textegenskaper ger eleverna förståelse av att text har ett budskap. *Textläsning* innebär enbart att eleverna ska öva på att läsa texter och få en läsupplevelse. *Textskapande* är när eleverna skriver egna texter enbart utifrån de ljudkombinationer de lärt sig. *Arbete med stavningsprinciper* börjar när eleverna klarar ljudenlig stavning. Eleverna lyssnar, analyserar och iakttar sätt att skriva ord som har en ljudstridig stavning. Genom reflektion upptäcker de även stavningsregler för dessa ord (Witting, 1998; www.wittingforeningen.se).

För att lära sig symbolfunktion krävs överinläring för att detta ska automatiseras medan innehållsskapandet inte kan automatiseras utan ska vara kreativt, fritt och individuellt (Witting, 1998; www.wittingforeningen.se/wittingmetoden1.htm).

2.5 Att lära sig läsa och skriva

I detta avsnitt tar vi upp de olika stadierna i läsutvecklingen, enligt det analytiska och syntetiska synsättet, och även vad det innebär att var språkligt och fonologiskt medveten. Vi kommer även att visa på några faktorer som underlättar för den kommande läs- och skrivinläringen samt vad som är viktigt i undervisningen.

2.5.1 Läsutvecklingens stadier

Enligt det **analytiska synsättet** delas läsutvecklingen in i tre stadier (Liberg, 2006):

Gemensamt effektivt läsande

Barns läsutveckling börjar väldigt tidigt och genom att vistas bland läskunniga förebilder väcker det barnets intresse för att vilja läsa. Det ger även kunskap om hur man beter sig när man läser och vad det innebär att läsa.

Begränsat effektivt läsande

Detta stadium är indelat i tre nivåer: *Preläsande*, där barnet återberättar redan kända texter genom att låsas läsa ur en bok. Boken hålls rätt och barnet bläddrar sida efterhand som det "läser". *Situationsläsande*, där barnet redan känner till sammanhanget. Barnet kan återberätta texten utan att ha fått den uppläst för sig, för barnet kan dra en slutsats utifrån sammanhanget. *Tidig form av helordsläsande*, där barnet känner till texten i sig och inte är beroende av sammanhang. Namn på personer, platser, affärer och andra kända riktmärken är några av de ord som barnet läser som helord.

Utvecklat effektivt läsande

Här börjar barnet kunna läsa längre textstycken utan att stanna upp mer än vid enstaka tillfällen, när det kommer nya och svårare ord.

Enligt det **syntetiska synsättet** delas läsutvecklingen in i fyra stadier (Stadler, 1998):

Låtsasläsning

Låtsasläsning är när små barn läser ut minnet. Boken kan vara upp och ner och sagan de "läser" kan vara en helt annan än den som står i boken. Barnen är inte medvetna om hur man läser och skriver men deras intresse har väckts. De vet att man skriver på papper och att det går att överföra till tal.

Logografisk läsning

Ett logogram är ett tecken för ord. Barnen har ingen kunskap om bokstävernas fonologiska betydelse utan det är en visuell igenkänning av ord som bilder. De lär sig känna igen ord tillsammans med skyltar eller en plats. Exempel på detta är att de ”läser” *ICA* på matvarubutiken, *mjölk* på mjölkpaket och *polis* på polisbilen.

Alfabetisk läsning

Den alfabetiska läsningen bygger på sambandet mellan bokstav och ljud. Barnet uppfattar nu skillnaden mellan ljud i det talade språket och kan koppla rätt ljud till rätt bokstav. Det handlar också om att kunna läsa ihop ljuden enligt fonologiska regler men också att kunna associera till en betydelse till det lästa ordet.

Ortografisk läsning

Ortografisk läsning är den helt utvecklade läsningen som vana läsare behärskar utan ansträngning. Läsningen flyter då lätt och obehindrat. Då avkodningen sker automatiskt kan läsaren rikta hela uppmärksamheten till läsförståelsen.

Alla läs- och skrivinlärningsmetoder syftar i slutändan till samma sak, att skapa språklig medvetenhet.

2.5.2 Språklig medvetenhet

Skriftspråket är inte som talet en naturgiven kommunikationsform utan det är en skapad form. Det kräver ett abstrakt tänkande och analys. En naturlig språkutveckling leder inte alltid spontant till språklig medvetenhet (Stadler, 1998). Språklig medvetenhet innebär att man förstår både skriftspråkets användning (funktion) och dess konstruktion (form) (Dahlgren m.fl. 2006). Oftast uppstår språklig medvetenhet när man lär sig läsa och skriva. Man kan då se skriften som en kommunikationsform med andra regler än talets. Den som läser och skriver kan då flytta uppmärksamheten från innehåll till form (Stadler, 1998).

En viktig del av den språkliga medvetenheten är enligt Stadler (1998), att bli fonologisk medveten. Fonologisk medvetenhet innebär att förstå den alfabetiska principen. Det handlar om att inse att de talade orden går att dela upp i bitar, hur ordet låter och vilka ljud som bygger upp ordet (Längsjö & Nilsson, 2005; Björk & Liberg, 1996).

Det finns forskning som pekar på att det är vissa språkliga förmågor som redan i förskoleåldern samverkar med ett barns kommande läs- och skrivutveckling. Man har, enligt Liberg (2006), mycket tydligt kunnat visa att barn, som redan innan de börjar skolan har god kunskap om språkljuden och bokstäverna, det vill säga är fonologiskt medvetna, har en mycket god prognos när det gäller förmågan att knäcka koden, dvs. ”inse sammanhanget mellan bokstavstecknen och språkljuden.” (Høien & Lundberg, 1990 s. 102).

Det finns ingen tydlig gräns för när man uppnått språklig medvetenhet utan det är en färdighet som växer i en utvecklingsprocess under flera år. ”När barnet inser principen att bokstäver har ljud och kan läsas, kan man karaktärisera det som att en väsentlig grad av språklig medvetenhet.” (Stadler, 1998 s. 15).

Både avkodning (teknisk läsning) och förståelse (innehåll) kan sammanfattas i formeln: Läsning = avkodning x förståelse. Dessa två delar är båda lika viktiga och fattas en av dem blir läsningen inte fullständig.

Att läsa med förståelse innebär att läsa på, mellan och bortom raderna. Massor av information står inte utskrivna i texten. Det är den enskilde läsaren som lägger till och drar ifrån, dra slutsatser och ifrågasätter utifrån sina egna erfarenheter och kunskaper. (Taube, 2007 s. 62).

2.5.3 Faktorer som underlättar för den kommande läs- och skrivinläringen

Enligt Stadler (1998) och Dahlgren m.fl. (2006) finns det studier som visar att elever som kommer från hem där vuxna har visat ett läsintresse och har mött sina barn i naturliga läs- och skrivsammanhang, har lättare att lära sig läsa och skriva. Stadler (1998) menar att det i många fall finns okunskap hos föräldrarna om vilken stor betydelse högläsning har för deras barns läs- och skrivutveckling. Björk & Liberg (1996) skriver om barnets förebilder som kan ge barnet insikt om läsandets glädjeämnen t.ex. "litterär amning" dvs. tidigt bli "matad" med högläsning. De barn som fått möjlighet att lyssna till högläsning får stor fördel på grund av att de vänjer sig vid språket som används i det skrivna språket och de tycker därför inte det känns främmande när de själva börjar läsa (Smith, 2000).

Andersson m.fl. (2006) framhäver också att de elever som tidigt kommit i kontakt med skriftspråket och fått stöd av föräldrar och äldre syskon är bättre förberedda för att lära sig att läsa och skriva. Detta ger dessa elever en fördel vid skolstarten eftersom de redan har kommit långt in i barnlitteraturens värld. Liberg (2006) påpekar att det finns forskning som har visat att det finns språkliga förmågor som medverkar till den kommande läs- och skrivutvecklingen, t.ex. ett stort ordförråd, förmåga att återge satser och berättelser samt att kunna vara en aktiv samtalspartner. Många forskare är eniga om att en viktig faktor för den tidiga läs- och skrivutvecklingen är att tidigt komma i kontakt med skriftspråket genom förebilder och högläsning, som i sin tur ger ett stort ordförråd.

Ett flertal forskare (Lundberg, 2006; Stadler, 1994; Åkerblom, 1988) är alla överens om att det är viktigt att den första kontakten med läs- och skrivinläringen blir lyckad. Lundberg (2006) anser att det är viktigt att avkodningen blir så lätt som möjligt och tidigt ge texter som väcker elevernas läslust. Eleverna måste kunna uppleva läsningens glädje och att det ger värdefull information. Läsningen ska också vara förankrad i elevernas liv på ett naturligt sätt, så att de "genom läsning får vidga sina erfarenheter och också lära sig något om sig själva som människor." (Lundberg, 2006 s. 23).

Genom en lyckad start får eleverna ett gott självförtroende. Om de tappar självförtroendet redan i år 1 är det inte lätt att på egen hand bygga upp det på nytt och komma igen senare. Erfarenhetsmässigt vet man att prognosen försämras ju högre upp i skolan eleven kommer utan att ha lärt sig läsa (Åkerblom, 1988). Pedagoger som tar sig an dessa elever berättar ofta att det första steget i rehabiliteringsprocessen är att bygga upp elevernas självförtroende, ofta från en mycket låg nivå. "Utan självförtroende är utsikterna att lära sig läsa små." (Åkerblom 1988 s. 105).

2.5.4 Undervisning

Smith (2000) understryker att ett intressant läsmaterial och en förstående och mer erfaren läsare som vägledare är de grundvillkor som alla behöver för att lära sig läsa. Det är också viktigt att eleverna inser att det skrivna språket är meningsfullt och att tryckta tecken har en

användning. Schickedanz (i Dahlgren m.fl. 2006) menar att man ska läsa riktiga böcker och skriva med riktiga pennor, och hon kritisk till uppgifter där eleverna endast skriver för att träna sig på att skriva utan att skrivandet fyller någon som helst funktion.

För en del elever går läsinlärnningen lätt och för dessa elever spelar undervisningsformen inte så stor roll. För dessa elever är det i stället viktigt att hitta lust och glädje i läsandet och här spelar metoden mindre roll. För dem som har det svårare med läsinlärnningen är det viktigt att gå varligt fram och att undervisningen är genomtänkt. Undervisningen måste också vara systematisk och anpassad efter varje elevs nivå och utvecklingstakt (Lundberg, 2002).

Dahlgren m.fl. (2006) håller med om att en speciell läs- och skrivinlärningsmetod inte passar varje elev. Snarare är det så att olika elever behöver olika stöd vid olika tidpunkter, vilket innebär att pedagogen ”måste ha en repertoar av strategier att ta till för att hjälpa ett barn när det tillägnar sig ett skriftspråk eller en lässtrategi.” (Dahlgren m.fl., 2006 s. 8). Oavsett metod finns det alltid enligt Smith (2000) forskning som visar att en viss metod fungerar och är bättre än andra. Detta visar enligt författaren bara att elever är otroligt flexibla och fogliga. Det viktiga är inte vilken metod man använder utan hur man som pedagog använder den och lägger upp sin undervisning. Elever misslyckas med att lära sig läsa därför att de inte vill läsa, inte kan se det meningsfulla i det eller anser att de får betala ett alltför högt pris för att lära sig det (Smith, 2000).

2.6 Läs- och skrivsvårigheter

Vi kommer i detta avsnitt att kort påvisa läs- och skrivsvårigheternas förekomst samt några orsaker. Avsnittet avslutas med hur man upptäcker svårigheterna och vilka resurser som har betydelse.

2.6.1 Förekomst

Förekomsten av läs och skrivsvårigheter uppskattas vara så hög som 10-15 procent i de flesta länder, både bland vuxna och bland barn. Det finns hundratusentals personer (ca 25%) i Sverige som mer eller mindre dagligen upplever hinder och svårigheter i mötet med text i skolan och i sitt yrkesliv. Det handlar ju inte bara om att kunna läsa en text utan att kunna hämta in kunskap och förstå texter av olika slag (Andersson m.fl. 2006).

2.6.2 Orsaker

Det finns många orsaker till att vi människor kan ha svårt med skriftspråket. Dyslexi är en speciell typ av läs- och skrivsvårigheter med biologisk bakgrund, som inte har något med intelligens att göra. Koncentrationssvårigheter medför ofta läs- och skrivproblem då ord-avkodningen blir tung och långsam. Dålig undervisning kan ge elever stora svårigheter med läsinlärnningen. En allmän utvecklingsstörning brukar påverka läsförståelsen och skrivförmågan. Andra skäl är att otillräckliga kunskaper i det svenska språket på grund av annat modersmål, för lite språkstimulans i förskolan eller för lite läsvana kan leda till läs- och skrivsvårigheter. Ibland finns det mer än en orsak bakom läs- och skrivsvårigheter och man kan naturligtvis både ha dyslexi och språkssvårigheter samtidigt (Andersson m.fl. 2006).

2.6.3 Kännetecken

Elever med dyslexi brukar ha svårt med att uppfatta ljuden i talade ord och i vilken ordning de kommer. Dessa elever brukar också ha svårt med att läsa skrivna ord snabbt och automatiskt utan läser istället ”bokstav för bokstav”. Eleverna kan sakna tillgång till ordförrådet och har därför svårt att komma på rätt ord. Stavning brukar vara ett av de större problemen för dessa elever. Deras arbetsminne är litet och kan därför inte hålla kvar information medan de gör något annat samtidigt. Dyslektiska elever har svårt att ner sina tankar på papper och berätta i skrift medan muntligt berättande däremot går mycket bättre (Andersson m.fl. 2006). Enligt Andersson m.fl. (2006) går det att upptäcka barn i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter och dyslexi tidigt, redan före skolstarten. Ju tidigare pedagogerna upptäcker läs- och skrivsvårigheter, desto bättre. Särskilt uppmärksam ska man vara på små barn som verkar ointresserade av rim och ramsor, bokstäver och ordlekar. Om pedagogerna ”väntar och ser” uppstår lätt en snöbollseffekt som leder till att elever med läs- och skrivsvårigheter halkar efter i många skolämnena.

2.6.4 Resurser

Föräldrastöd, bemötande, arbetssätt och klassrumsklimat är några psykologiska aspekter som har mycket stor betydelse för elever med svårigheter. Oavsett vilken inlärningsmetod man använder, spelar också lärarskicklighet stor roll för elevers läs- och skrivinläring. Dyslexi växer inte bort, men med rätt insatser genom hela skolan kan en elev med dyslexi fungera på i stort sett samma villkor som andra elever. Alla elever som har svårt att läsa och skriva har rätt att få hjälp i skolan – det behöver inte finnas någon speciell diagnos ställd för det (Andersson m.fl. 2006).

3. Metod och tillvägagångssätt

I detta kapitel beskrivs hur vi arbetat med undersökningen. Vi kommer att presentera vårt metodval, tillvägagångssätt, intervjuernas urval, begränsningar och etik. Vi har valt att utgå från den mall för skrivande av vetenskaplig rapport som presenteras i böckerna: *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukát, 2005) och *Examensarbetet i lärarutbildningen* (Johansson & Svedner, 1998).

3.1 Val av metod

Vi har valt att använda oss av en halvstrukturerad kvalitativ intervjuform, vilken enligt Kvale (1997) ”omfattar en rad teman och förslag till relevanta frågor. Men på samma gång finns möjlighet att göra förändringar vad gäller frågornas form och ordningsföljd om så krävs för att följa upp svaren och berättelserna från den intervjuade.” (s. 117). Vi var medvetna om att vi kunde behöva ändra ordningen på frågorna under intervjuens gång och stördes inte av detta. Trost (2005) säger att frågorna bör komma som fortsättning på svaren och det kan betyda att svaret blir ett svar på en helt annan fråga än den man tänkt sig. Det är då viktigt att fortsätta på den linjen och följa den intervjuades tankegångar.

Vi valde att använda bandspelare vid intervjuerna och vår motivering till detta är att vi skulle kunna koncentrera oss på våra frågor och pedagogernas svar på ett mer effektivt sätt. Fördelarna med att använda bandspelare är enligt Trost (2005) att ”man kan lyssna till tonfall och ordval upprepade gånger efteråt [...] Man behöver inte göra en massa anteckningar utan kan koncentrera sig på frågorna och svaren” (Trost, 2005 s. 53-54).

3.2 Tillvägagångssätt

Efter att vi själva fått en bra inblick i ämnet genom forskningsgenomgången valde vi att göra intervjuer med två pedagoger. Eftersom vi redan vid förfrågan om intervjuerna fick känslan av att pedagogerna kände sig osäkra på de teorier som ligger till grund för deras undervisning valde vi att vid intervjun ge dem tre påståenden enligt följande: A (behavioristisk teori), B (kognitivistisk teori) och C (sociokulturell teori) (se bilaga 3). De intervjuade fick alltså läsa de tre påståendena om hur elever lär sig, utan att veta vilken som var vilken. De fick sedan rangordna dessa efter vad som stämde bäst överens med deras syn på lärande.

Vid intervjuerna med pedagogerna var vi båda närvarande och transkriberade varsin intervju enskilt men analyserade sedan dessa tillsammans.

3.3 Informanter

Vi har valt att intervju två pedagoger som vi mött under vår utbildning. Eftersom vi mött pedagogerna tidigare visste vi redan innan vår undersökning att det var stor skillnad i deras arbetssätt. Vi skickade en kort presentation av vår undersökning (se bilaga 1) tillsammans med intervjufrågorna (se bilaga 2) via mejl, för att pedagogerna skulle få chans att förbereda sig.

Pedagog A har en lågstadielärarutbildning, som hon påbörjade 1969 vid Göteborgs universitet. Utbildningen omfattade 5 terminer varav en termin var praktik. Hon arbetade i det man då kallade lågstadiet mellan 1972 och 1981 och var sedan hemma med sina barn i 13 år. Hon vikarierade lite under tiden men började 1994 i en nystartad F – 2 verksamhet. Läraryrket

hade under dessa år förändrats, från ett ensamarbete till att arbeta i arbetslag och detta lockade henne tillbaka till skolan. Pedagog A har mest arbetat inom år 1 – 2.

Pedagog B är utbildad lågstadielärare för år 1 – 3. Hon började läsa vid Stockholms lärarhögskola och tog sin examen 1967 och har sedan vidareutbildat sig i matematik och naturorienterade ämnen upp till år 6. Pedagog B har i år arbetat i 40 år, förutom de 2 tillfällen hon fick barn. Hon har nästan bara arbetat med elever år 1 – 3 förutom ett år då hon undervisade i en klass med särskilda behov i år 5.

3.4 Begränsningar

Det finns några begränsningar med detta arbete. Det ena är att vi inte tagit hänsyn till hur eleverna uppfattar sin läs- och skrivinläring utan endast har tittat på hur undervisningen ser ut eftersom vi mest var intresserade av pedagogernas tankar kring den tidiga läs- och skrivinläringen. Den andra begränsningen är att vi endast intervjuat två pedagoger och endast vid ett intervjutillfälle. Kvale (1997) säger dock att ”antalet nödvändiga intervjupersoner beror på undersökningens syfte.” (s. 97). Eftersom vårt syfte är att beskriva enbart två pedagoger är vår undersökning relevant. Vi tror att om vi även gjort observationer hade vi troligtvis fått en mer rättvis bild av de båda pedagogerna. Dock gjorde tidsbegränsningen oss tvungna att enbart koncentrera oss på intervjuer.

3.5 Etik

Pedagogerna informerades om att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Enligt Johansson (1998) ska deltagarna i intervjun kunna vara säkra på att dennes anonymitet skyddas. I den färdiga rapporten ska det inte vara möjligt att identifiera vare sig stadsdel, skola, pedagoger och elever. Detta var något som vi var extra noga med att förtydliga för pedagogerna.

4. Resultat av intervjuer

Vi kommer i detta kapitel att presentera resultatet av våra intervjuer. Varje rubrik omfattar endast en fråga med eventuella följdfrågor. Intervjusvaren är sammanfattade med våra egna ord, med undantag för vissa citat. Vi valde att presentera pedagogerna var för sig för att det inte skulle bli den jämförelse som vi försöker undvika. Informanternas bakgrund finns beskrivet i avsnitt 3.3.

4.1 Fortbildning inom läs- och skrivinlärning/svårigheter

Pedagog A

Pedagog A har inte fått någon direkt fortbildning inom läs- och skrivinlärning eller läs- och skrivsvårigheter. Hon har besökt föreläsningar och läromedelspresentationer där hon har lärt sig mycket. Hon nämner också ”kategoriträffar” som kompetenshöjande där pedagoger i år 1–2 inom området bl.a. diskuterar svenska och matematik. Här får de olika pedagogerna presentera vilka material och vilka metoder de arbetar med inom olika ämnen. Pedagog A menar att man lätt glömmer vilken fantastisk kompetens det finns inom lärarkåren. Man behöver inte gå på kurser utan det är mycket stimulerande att träffa andra pedagoger. Hon lär sig hellre tillsammans med sina kollegor än att själv delta i en kurs, eftersom det oftast inte finns möjlighet för hela arbetslaget att delta samtidigt om det är på dagtid.

Pedagog B

Pedagog B har inom läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter gått kurser i form av studiedagar och föreläsningar men har ingen längre utbildning.

4.2 Lärandeteorier

Pedagog A

När Pedagog A gick sin utbildning var inte Vygotskijs teori om språkinlärning aktuell. Det var i stället Piaget som var den ledande utvecklingspsykologen vid den tiden. Till skillnad från dagens lärarutbildning fick man då inte i samma utsträckning undervisning i teorier. Pedagog A anser att elever lär sig i samspel med andra och att det är viktigt att öva sig i att fungera i grupp. Elever lär i en miljö där de känner sig trygga, accepterade och omtyckta. Det ska även vara en lugn och skön miljö att vistas i. Hon tycker att det viktigaste i hennes undervisning är samtalen med eleverna på morgonen efter skogspromenaden. Då har de en frukostund i ”myssoffan” där de läser och diskuterar allt mellan himmel och jord.

Pedagog A rangordnade teoripåståendena efter hur väl de stämmer överens med hennes grundsyn om inlärning (se bilaga 3) enligt följande: B (kognitiv teori), C (sociokulturell teori) och A (behavioristisk teori). Anledningen att hon valde B (kognitiv teori) före C (sociokulturell) var att hon inte ansåg sig vara en grupparbetsmänniska. När hon började arbeta var det aktuellt med grupparbeten, men detta har hon aldrig nappat på. Hon tycker att det oftast blir några elever som arbetar mycket och några som knappt anstränger sig alls. Det fungerar om det finns en vuxen med hela tiden, för då blir det en dialog mellan eleverna och den vuxna. Självklart lär sig eleverna i dialog med varandra, men ändå krävs det en vuxen som kontrollerar talordningen så att alla blir delaktiga. Hon tycker att påstående B (kognitiv teori) och C (sociokulturell teori) går in i varandra, men att A (behavioristisk teori) också är rätt för hon väljer ut uppgifter som eleverna ska göra men långt ifrån hela tiden.

Pedagog B

Pedagog B fick inte ta del av så många teorier under sin utbildning utan hon använder sig av de metoder hon har lärt sig och känner för. Hon rangordnade teoripåståendena efter hur väl de stämmer överens med hennes grundsyn om inläring. Hon valde alternativ B (kognitiv teori) i första hand för hon tycker att man måste ta hänsyn till elevens mognad och intresse. ”Du vet, om ett barn inte är moget för att lära sig så lär det sig inte...du kan stånga dig blodig men det händer inget”. Pedagog B försöker att ge sina elever varierande uppgifter och arbetsmoment eftersom det väcker elevernas lust att lära. Samtidigt anser hon att det är en trygghet för eleverna att ha kontinuitet i skolan. Hon tycker att alternativ A (behavioristisk teori) och C (sociokulturell teori) är lika viktiga.

4.3 Läs- och skrivinlärningsmetoder

Pedagog A

När Pedagog A gick på lärarutbildningen diskuterade man mycket Leimars metod LTG. Denna metod var då ny och hon blev inspirerad. Efter att ha arbetat en termin började hon med en klass i år 1 och arbetade då väldigt LTG-betonat. Det ansågs nästan fult att använda läsebok vilket enligt pedagog A, kändes överdrivet. Pedagog A använder sig ändå inte av läsebok utan arbetar mycket med elevernas egna texter. Hon anser att när hon blev äldre och förhoppningsvis klokare så märkte hon att en metod har både för- och nackdelar, det bästa är därför en kombination av olika metoder och arbetssätt.

Pedagog B

När pedagog B gick lärarutbildningen lärde hon sig ljudmetoden. Samhället såg annorlunda ut då. Barnen kom direkt hemifrån utan erfarenhet av bokstäver. Nästan ingen kunde läsa. Nu kan hälften av barnen läsa lite grann redan när de börjar skolan. Pedagog B anser sig själv vara lite gammaldags och använder sig fortfarande av ljudmetoden. Vissa högre frekventa ord har hon som ordbilder, men i första hand är det ljudmetoden hon använder. Pedagog B har arbetat med LTG och tycker att eleverna blev väldigt duktiga på att läsa och skriva men eftersom de stavade förfärligt dåligt gick hon tillbaka till att använda ljudmetoden. Denna metod anser hon fungerar för alla elever.

4.4 Individanpassad undervisning

Pedagog A

Pedagog A ser när vissa behöver hjälp att skriva t.ex. sagor. Vissa elever har stor fantasi men får skrivkramp när texten ska skrivas ner för hand på papper. Då hjälper hon den eleven att skriva ner sagan och menar att den ju inte är mindre värd för att eleven inte skrivit den för hand själv. När den väl berättas är alla texter lika mycket värda. Hon anser att alla texter som ska läsas av andra ska vara korrekt skrivna. Däremot rättar hon inte när eleverna skriver själva i sina egna böcker. Det enda hon kräver är att det är mellanrum mellan orden så att inte texten blir svår att tyda. När den ska läsas av andra är det handlingen, innehållet som är viktigast, inte vem som har skrivit ner texten. Pedagogen har bara agerat sekreterare, men det är elevens egen idé som är utgångspunkt. De elever som får skrivkramp av att skriva för hand får tillgång till dator där de kan flödesskriva. Då släpper alla hämningar och press på skrivningen och det är bara innehållet som räknas. Pedagog A ställer lika mycket ”krav” på illustrationerna som på innehållet i texterna. Det ena är inte värt mer än det andra eftersom allt ska utvecklas. Hon tycker det är viktigt att utveckla det estetiska, inte bara kärnämnen.

Pedagog B

Pedagog B arbetar mest med att ljuda ihop bokstäver från början när eleverna börjar läsa. Hon individualiserar genom att läseboken har tre olika nivåer. Hon har aldrig behövt välja en annan metod, för enligt henne fungerar ljudningsmetoden alltid. Hon använder i stället enklare övningar som t.ex. bokstavskort, spel och lättare material för dem som inte hänger med.

4.5 Läromedel

Pedagog A

Pedagog A har satsat mycket av läromedelsresurserna till böcker av många olika slag. Hennes mål är att det ska finnas böcker för alla intressen och nivåer. I år 1 arbetar hon med en egen-tillverkad bok som heter *Veckans vanligaste ord* – VV-orden. I den tar hon upp vanliga högfrekventa ord så som: *din, han, hon, den* osv. I klassen har man inte högläsning inför varandra, utan det är oftast bara elever i år 2 som läser för de elever i år 1 och förskoleklassen som inte själva kan läsa än. Ibland kan det även hända att eleverna i år 2 läser för förskolebarnen på grannavdelningarna. Hon använder sig inte heller av något skrivmaterial utan eleverna får skriva fritt, t.ex. sagor och berättelser.

Pedagog B

Pedagog B har läsläromedlet *Läs med oss* med tre olika nivåer, Olas, Elsas och Leos bok. Innehållet i böckerna är detsamma men textmängden och bilderna varierar. Eleverna får sin första läsläxa efter tre veckor på höstterminen i år 1 och har sedan en läsläxa i veckan, från måndag till torsdag. Alla får samma del men mängden text och bilder varierar. I början kan texten vara lite svår när eleverna enbart har lärt sig ett fåtal bokstäver.

De har inga andra skrivuppgifter i början än ”finboken” där de övar bokstävernas form. Pedagog B har oförberedd diktamen varje vecka och denna innehåller ord med de genomgångna bokstäverna och ord utan ljudenlig stavning. Eleverna har sedan efter jul en egen bok från biblioteket i sin låda som de läser ur tio minuter varje morgon. Boken har pedagogen hjälpt dem att välja. Den ska vara en kapitelbok som är lagom svår. När eleverna har läst ut boken ska de skriva en recension, som sedan samlas i en pärm. I denna kan eleverna få tips på bra böcker. Recensionsskrivning håller de på med sedan en månad tillbaka. Bakgrunden till att hon började med recensionsskrivningen var att hon tyckte att eleverna mest satt och bläddrade i böckerna. Hon tänkte att hon måste hitta på något som gör att eleverna funderar över vad de har läst om.

Pedagog B har även läromedlet *Ord som gror*, som enligt henne är ganska svår. I början gör eleverna därför bara några få uppgifter men i slutet av år 1 kan de göra det mesta. Det är mycket fri skrivning i läromedlet. En övning till bokstaven Z är att skriva om vilka djur som finns på ett zoo.

Pedagog B har ett läsprojekt en gång i mars och en gång i maj. Hon skriver då ett brev till föräldrarna och berättar vad det handlar om. Där framför hon sin tanke med projektet och varför hon gör det. Varje projekt pågår under tre veckor då eleverna för protokoll över vad de har läst. Under dessa tre veckor ska de läsa 5 ggr/vecka minst 15 min och föräldrarna ska signera efter varje gång. Pedagogen hjälper eleverna att välja en bok på deras nivå. Detta har blivit väldigt uppskattat av föräldrarna. Denna satsning har gjort att eleverna fått ett läsflyt och blivit riktigt duktiga. Hon anser att det är viktigt att eleverna läser varje dag och har då möjlighet att komma in i en bok.

Eleverna skriver flera gånger i veckan. Pedagog B läser en saga och eleverna får skriva något från sagan och rita en bild till. De arbetar även med temaarbeten där de skriver mycket. De har t.ex. arbetat med bondgården och i samband med detta skrivit fakta om djuren.

4.6 Läs- och skrivundervisning

Pedagog A

Pedagog A talar om vikten av att arbeta med öppna dörrar och utgå ifrån barnens behov. Är man sex år och kan läsa och skriva ska man självklart vara med i skolarbetet. Det ska förstås inte gå ut över gruppsamverkan i 6-årsgruppen där de ändå har sin tillhörighet. De som vill vara med på bokstavsgenomgångar får det. Pedagogerna är väldigt noga med att inte kalla 6-åringarna för skolbarn och de har därför inga arbetsböcker. Enligt Pedagog A är integreringen på barnens villkor. De 6-åringar som vill, kan "tjuvstarta" i skolan. De använder ordet "tjuvstarta" för att inte sätta press på vare sig 6-åringarna eller deras föräldrar. Pedagog A menar att det är viktigt att prata med eleverna om varför man ska kunna läsa och skriva och vad som kännetecknar en god läsare.

Pedagog A har än idag ingen läsebok som hon följer. Hon varierar bokstavs- och läs-inläringen, om inte annat för "att överleva själv". Hon berättar att hon de första dagarna på terminen i år 1 använder sig av LTG-metoden, då de tillsammans gör sina egna texter. De första bokstäverna utgår ifrån dessa texter. Den första texten handlar om hur det var att börja skolan. Alla eleverna får säga minst en replik var som hon skriver på ett blädderblock, t.ex. "Det var pirrigt, sa Felix". Alla känner igen sina namn i texten och vissa kan även läsa hela stycket. Fokus hamnar på ordet *sa* som finns i slutet på varje mening. De börjar med bokstaven *s* och fortsätter med *a*. Efter det blir det *v* och *i*, enligt LTG-metodens regler. Den allra första läxan de får är att leta upp saker hemma som börjar på *s*.

Parallellt med detta arbetar pedagog A med en del ur läsläran *Första läseboken*. Den delen handlar om Anna, hur gammal hon är, hur hon bor, vad hon kan etc. Elever lär sig dessa texter som ordbilder. De kan läsa *här är Anna* även om de inte kan bokstäverna *h ä r*. De har en speciell läxbok som pedagog A har tillverkat själv där de efter varje del i *Första läseboken* får en läxa som handlar om dem själva. Om texten lyder: *Här är Anna. Anna är 7 år*, då blir läxan: *Här är jag. Jag är ___ år*, och sedan får de rita en bild på sig själva. Det fortsätter sedan med hur Anna bor och då blir deras egen läxa att rita var de bor osv. Detta pågår i några månader in på terminen.

Oavsett hur bra eleverna kan läsa ska de läsa texterna om Anna. Även de som kan läsa bra kan stimuleras genom att det alltid ska göras illustrationer till texterna. Genom detta ser pedagog-en på vilken nivå alla eleverna ligger och kan planera undervisningen därefter. De har fortsatt ingen gemensam läsebok utan alla läser böcker beroende på vilken nivå de befinner sig på. De har ett välsorterat bibliotek i klassrummet där det finns litteratur för alla intressen och nivåer. Pedagog A fortsätter att introducera en bokstav varje vecka. På slutet väljer eleverna själva fritt bland de bokstäver som återstår.

Pedagog A tycker att det kan vara "jobbigt" med skrivinläringen för barn börjar skriva så tidigt nu för tiden. De börjar forma bokstäver genom att härma och gör då oftast på fel sätt genom att de börjar skriva nerifrån. Hon vill att de ska börja uppifrån så de i framtiden ska kunna lära sig skriva skrivstil. Hon tycker att det är väldigt svårt att förändra på ett redan in-övat mönster, därför går hon noga igenom varje bokstav, hur den ser ut, hur man skriver den på rätt sätt och hur den låter. Hon har lite olika arbetssätt för inläring av bokstäverna. Det här

året har hon en berättelse om en figur som börjar på den aktuella bokstaven, t.ex. Apelsinen Anna. Eleverna får sedan komma på en fortsättning på berättelsen tillsammans. Fortsättningen på berättelsen skriver pedagog A upp på ett blädderblock och skriver sedan ut det på datorn med illustrationsrutor bredvid. Där efter får eleverna rita till texten som är uppdelad i mindre stycken. Även om eleverna inte kan läsa kan de ta hjälp av en kamrat som läser ett stycke som eleven sedan illustrerar till och blir lika delaktig i berättelsen ändå. Förra året presenterades bokstäver genom ett hemligt djur, då pedagogen läste upp fakta om ett djur som började på veckans bokstav och så fick eleverna gissa vilket djur det handlade om. När det gäller ordningen på bokstäverna efter *s*, *a*, *v* och *i* följer hon alltid läseboken *Nu läser vi* av Borrmann & Salminen. Bokstäverna presenteras så att de bokstäver som är lättare att urskilja kommer mycket tidigare än de som är svårare att uttala. Konsonanterna *t* och *d* ligger uttalsmässigt nära varandra, vilket gör att man tar den ena tidigt och den andra senare under inläringen för att inte blanda ihop dem. Vokaler och konsonanter blandas för att ge möjligheten att skapa ord.

Pedagog B

Pedagog B presenterar en bokstav i veckan genom att läsa en saga. Hon börjar bokstavs-genomgången direkt när terminen börjar. Hon presenterar bokstäverna utefter ordningen i läromedlet *Silorema*. Där presenteras bokstäverna i en ordning som gör det möjligt för ny-börjarläsaren att kunna ljuda ihop ord redan från början. Ordningen börjar med *s*, *i*, *l*, *o*, *r*, *e*, *m*, *a* och fortsätter sedan med *n*, *u*, *å*, *f*, *ö*, *b*, *v*, *t*, *g*, *j*, *ä*, *y*, *h*, *k*, *d*, *p*, *c*, *x*, *q*, *w* och *z*. Varje vecka ingår även ett högfrekvent ord som börjar på den aktuella bokstaven.

Pedagog B börjar med att berätta en saga och så lyssnar de efter ljudet och eleverna säger efter henne. De räknar upp ord som bokstaven finns med i och om den finns i någon av eleverna namn. 6-årigarna är med på denna bokstavsgenomgång men fortsätter efteråt med egen verksamhet medan eleverna i år 1 skriver "regnbågsbokstaven" dvs. spårar den aktuella bokstaven med alla kritfärger på ett papper. De formar sedan bokstaven med pensel på tavlan och övar med blyertspenna på papper. Avslutningsvis skriver de i "finboken" och där ska det vara perfekt enligt pedagog B. Resterande tid arbetar de i läroboken *SILOREMA*. Pedagog B tycker att stavning är väldigt viktigt men rättar inte stavfel under den första terminen. Eleverna får då skriva som de själva vill, för att få ett skrivflöde. Hon påpekar dock att det ska vara stor bokstav, punkt och mellanrum mellan orden redan från början. Under den andra terminen börjar hon med vissa stavningsregler, t.ex. ändelser och dubbelteckning. Hon anser att eleverna under andra terminen i år 1 inte får stava fel alls.

Pedagog B säger att eleverna skriver mycket. När de har gått igenom alla bokstäverna ägnar de sig väldigt mycket åt fri skrivning, rättstavning och även läsförståelse. Under läsförståelsen ska de svara med en hel mening på frågorna, t.ex: *Vilken färg har cykeln? Cykeln är blå.*

Pedagog B fick överta en klass i år 3 efter Ulrika Leimar, som införde LTG i Sverige. Eleverna var duktiga på och skriva och läsa men stavningen var katastrofal enligt pedagog B. Hon säger sig aldrig haft en grupp elever som var så dåliga på att stava. Hon kände att metoden inte passade henne, för man måste känna sig trygg med det man gör. Pedagog B anser att vi som pedagoger har en stor valmöjlighet och frihet att gå vår egen väg, och välja den metod/de metoder som passar oss själva.

4.7 Lustfylld och meningsfull undervisning

Pedagog A

Pedagog A gör undervisningen lustfylld och meningsfull genom att utgå ifrån elevernas intressen och erfarenheter men säger även att ”livet är inte bara ett gapflabb”. Det finns så mycket på skolan som är mysigt och roligt. Därför tycker hon att hon inte behöver stimulera allt som händer i skolan. Hon tycker att eleverna ska ta ansvar för sitt arbete som ibland behöver vara allvarligt. Ibland måste eleverna bara komma ner i varv och ha tråkigt, för det kan inte vara julafton varje dag.

Pedagog B

Pedagog B tycker att det är väldigt viktigt att variera undervisningen. Att göra eleverna nyfikna och att det inte blir för mycket slentrian tycker hon är mycket viktigt. På bokstaven *b* fick eleverna till uppgift att skriva om hur en bästis ska vara. Det var mycket uppskattat. Exempel på andra uppgifter är att de skriver sagor och gör intervjuer med varandra. Hon försöker få eleverna att skriva så mycket som möjligt.

4.8 Att upptäcka läs- och skrivsvårigheter

Pedagog A

Pedagog A tycker att det är svårt att tidigt upptäcka om en elev har läs- och skrivsvårigheter. Hur tidigt man upptäcker svårigheter beror på förutsättningar, intresse och vilken bakgrund de har. Enligt henne måste man ha is i magen. Men det är viktigt att inte säga att det ordnar sig och att det blir bättre sedan. Det gäller att ha en balansgång. När hon känner sig osäker tar hon hjälp av specialpedagogen som finns att tillgå.

Pedagog B

Pedagog B har efter alla år som pedagog lärt sig att upptäcka läs- och skrivsvårigheter ganska snabbt. Hon menar att de elever som visar tecken på svårigheter kastar om bokstäver, har svårt att höra t.ex. var i ordet *sol* man hör ljudet *l*. När eleverna sedan börjar skriva vänder de på och hoppar över bokstäver. Vissa elever har även svårt att följa rader.

4.9 Att bemöta läs- och skrivsvårigheter

Pedagog A

Pedagog A tycker att när elever uppvisar grava svårigheter inom läsning och skrivning är det viktigaste att stärka deras självkänsla i de saker de är på och inte lära dem något nytt. Vid problem med att knäcka läskoden använder hon sig av ljudningsmetoden. Då ljudar eleverna fram bokstäverna och slutligen ett ord. Det är viktigt att eleverna får förståelsen att ljud plus ljud kan bli ett ord. Hon kör intensivträning nästan varje morgon med dem som behöver lite extra hjälp. Hon har ingen speciell läsmetod som hon använder sig av, men hon har ”en palett med olika färgklickar” som hon kan välja mellan.

Pedagog B

Pedagog B stannar upp och försöker få med de elever som visar tecken på svårigheter. Hon ger dem lättare uppgifter, som t.ex. att lägga bokstavskort, vilket enligt henne fungerar. Hon har även arbetsböcker på en enklare nivå, för de som absolut inte hänger med.

4.10 Resurser vid läs- och skrivsvårigheter

Pedagog A

Pedagog A säger att det finns en specialpedagog på skolan som ordnar träffar där pedagogerna i år 1–5 diskuterar läs- och skrivinlärning. Hon finns även tillgänglig när pedagogerna behöver stöd och råd.

Pedagog B

Pedagog B har endast 12 elever i år 1 och anser sig klara av att hjälpa alla. Om det är någon som har grava svårigheter så kopplar hon in hjälp ganska snabbt. Har en elev grava svårigheter gäller det att inte vänta och se, utan att agera genast. Det finns flera specialpedagoger på skolan. Elever som har grava svårigheter får träffa specialpedagogen. Man försöker para ihop 3–4 elever från olika klasser för det är ofta ont om tid och resurser. Eftersom pedagog B bara har 12 elever så tycker hon sig hinna med alla elever väldigt bra. Specialpedagogen är även ett ”bollplank” för att diskutera kommande åtgärder med. Specialpedagogen kan komma med exempel på nytt material och övningar. ”Det är ju någon som kan hjälpa mig, inte bara ta ut barnet från klassen”. Med detta menar hon att specialpedagogen ska hjälpa pedagogen att hjälpa eleven.

5. Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuterar vi resultatet av intervjuerna samt litteraturgenomgången utifrån våra frågeställningar. Vi har valt att diskutera pedagogerna var för sig på grund av att vi vill beskriva deras arbetssätt utan att göra en jämförelse dem emellan. Syftet är inte att se vad som är bäst utan hur man kan arbeta på olika sätt mot samma mål.

Är pedagogerna konsekventa i sitt val av läs- och skrivinlärningsmetoder eller kombinerar de olika metoder?

Pedagog A anser sig själv inte använda någon specifik metod. Hon säger sig ha blivit klokare med åren och insett att bara vissa delar av metoder passar just hennes sätt att undervisa. Vi har utifrån intervjun förstått att hon använder sig av delar av flera metoder. När hon i början av terminen inleder läs- och skrivinläringen, följer hon LTG-metodens första fasen. Pedagog A säger att vissa elever får skrivkramp av att forma bokstäverna för hand och använder sig då istället av dator, vilket vi tolkar är hämtat från Trageton. Hon använder sig även av ordbilder för vissa högfrekventa och ljudstridiga ord. Grunden till detta kan man hitta i ordbildmetoden. När elever får svårt att knäcka läskoden använder hon sig av ljudmetoden frekvent i några veckors tid, vilket enligt henne ger resultat.

Hon har ett välsorterat bibliotek i klassrummet där det finns litteratur på olika nivåer och med olika genrer. Vi anser att det är bra att kombinera olika metoder och ge eleverna texter med intressant innehåll så att de blir medvetna om läsningens glädje. Smith (2000) säger att ett intressant läsmaterial och en förstående och mer erfaren läsare som vägledare är de grundvillkor alla behöver för att lära sig läsa. Det är också viktigt att eleverna inser att skriftspråket har en mening, då det mesta som skrivs ner ska läsas av någon annan. Smith (2000) menar att elever som misslyckas med att lära sig läsa, inte vill eller inte kan se det meningsfulla i det och känner att de får betala ett för högt pris för att lyckas. Att använda innehållsrika texter som är kopplade till elevens egen värld och att ge eleverna lagom stora utmaningar tror vi är viktiga förutsättningar för inläringen.

Skrivningen sker på en väldigt fri grund då eleverna skriver mycket sagor och berättelser. Till dessa texter ska det alltid finnas en illustration som gör det mer levande. Dessa bilder ska enligt pedagogen bearbetas i samma utsträckning som texten. Trageton (2005) påpekar också vikten av att illustrera, då de tränar upp den finmotoriska tekniken som behövs vid formandet av bokstäver.

Pedagog B använder ljudmetoden men säger sig även använda ordbilder vid vissa tillfällen, vilket vi kopplar till ordbildmetoden. Stadler (1994) säger att ordbildmetoden ofta används som komplement till ljudmetoden. Den används till småord som har ljudstridig stavning. Hon anser att ljudmetoden fungerar för alla elever och säger sig därför inte behöva någon ytterligare metod. Vi tycker metodens texter ibland kan uppfattas lite tråkiga med ett fattigt innehåll, det är därför viktigt att man vid användning av metoden även tar in andra texter, vilket också pedagog B gör. Texterna hon tar in utöver läsläran består mestadels av skönlitteratur.

För de elever som knäcker läskoden tidigt krävs det en lyhörd pedagog som ser till att de inte tappar den nyfunna läsglädjen. Detta innebär att dessa elever tidigt kräver texter med innehåll som är kopplad till deras verklighet. Lundberg (2002) som är förespråkare för ljudmetoden säger att det är viktigt att hitta lust och glädje i läsandet för de elever som haft lätt att lära sig läsa. För de elever som har det svårare med läsinläringen är det viktigt att pedagogen går

varligt fram och att undervisningen är systematisk och genomtänkt, vilket vi anser att ljudmetoden är.

Pedagog B använder sig av läromedlet *Ord som gror* vilket enligt henne innehåller mycket fri skrivning. De har även mycket temaarbeten där de skriver frekvent. Dessa typer av texter tycker vi är viktiga för att det blir skrivuppgifter i ett sammanhang som eleverna har forskat i. Den sociokulturella teorin hävdar att elever lär i samspel med andra och detta tycker vi syns tydligt i temaarbetena (Lindquist, 1999; Orlenius, 2001).

Vilka teorier grundar pedagogerna sin undervisning på och är de medvetna om dessa?

Pedagogerna har varit verksamma i skolan i många år. Lärarutbildningen har förändrats och i dag är det mycket mer fokus på teorier och att all undervisning ska förankras i dessa.

Pedagogerna är medvetna om hur de bedriver sin undervisning och vad som är viktigt för lärande men har svårt att benämna och koppla dessa tankar till teorier. När de vid intervjuerna fick teoripåståenden (bilaga 3) att rangordna, var de ganska klara på vad som är viktigast för lärandet. Det gällde att rangordna i den ordningen teorierna överensstämde med pedagogernas egna utgångspunkter.

Pedagog A tolkade att den sociokulturella teorin handlade om grupparbeten och valde därför kognitiv teori i första hand trots att hon själv hävdar att elever lär i samspel med andra. När elever arbetar i grupp finns det vissa som kan hamna utanför. För att grupparbeten ska fungera tycker hon att det krävs en vuxen med som kan se till att alla blir delaktiga genom att fördela ordet. Dock anser hon att det är viktigt att öva sig i att fungera i samspel med andra människor. För att det ska bli ett bra samspel ska miljön vara trygg där eleverna känner sig accepterade och omtyckta, vilket resulterar i ett bra lärande.

Vi tycker att pedagog A arbetar utifrån en kognitiv teori eftersom hon använder sig av texter som är inspirerande och meningsfulla för eleverna. Enligt den kognitiva teorin ska undervisningen utgå från meningsfulla och sammanhängande texter, som knyter an till elevernas verklighet och tar hänsyn till deras språk och deras språkliga förmåga (Larson m.fl. 1992). Detta gör hon genom att hon satsar en stor del av läromedelspengarna till klassrumsbiblioteket där det ska finnas något att läsa för alla. Eleverna får fritt välja vilka böcker de vill läsa. Dock hjälper i vissa fall pedagogen till så de hamnar på en bra nivå. Pedagog A har alltså en vägledande och utmanande roll, vilket är typiskt för synen på pedagogen inom den kognitiva teorin.

Pedagog B som enbart arbetar med ljudmetoden valde den kognitiva teorin i första hand trots att ljudmetoden, enligt Åkerblom (1988), anses grunda sig på en behavioristisk teori. Oavsett metod anser pedagog B att det är viktigt att i första hand utgå från elevernas intresse och mognad, vilket framhävs i den kognitiva teorin. Hon tycker det är viktigt att göra eleverna nyfikna med varierande uppgifter men anser att det är ljudmetoden som fungerar bäst som metod. Smith (2000) menar att det inte spelar så stor roll *vilken* metod man använder, utan *hur* man använder den. Vi känner att pedagog B är medveten om detta. Vi håller med om att pedagogens roll väger tyngre än valet av metod. Det är viktigt att vara lyhörd så att man som pedagog hela tiden utgår ifrån elevernas intressen och behov, vilket också betonas i Lpo94: "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov." (Läraryrket, 2002 s. 10). Pedagog B tycker det är viktigt att man använder sig av metoder som "man känner för". Vi anser att detta har en poäng, för det är viktigt att man känner sig trygg och hemma i det man gör men måste ändå se till eleverna i första hand.

Hur ser individualiseringen i undervisningen ut och gör pedagogerna medvetna val?

Dahlgren m.fl. (2006) skriver att olika elever behöver olika mycket stöd vid olika tidpunkter. Eftersom pedagog A använder sig av flera olika metoder, finns oftast något som passar alla elever. Hon kan ganska lätt se när vissa elever ”kör fast”, t.ex. får skrivkramp. Hon hjälper då eleven genom att agera sekreterare. Vissa elever som har svårt med formandet av bokstäver, låter hon istället skriva på dator. Detta resulterar i en bättre flödesskrivning där innehållet blir viktigast. Trageton (2005) anser att det krävs en uppnådd mognad för att ha utvecklat den finmotorik som krävs för att forma bokstäver. Vi tycker att man ska våga invänta elevens mognad och intresse. Mycket handlar om att bygga upp självförtroende hos eleven, så att denne får den tron på sig själv som krävs för att utvecklas. Åkerblom (1988) påpekar att genom en lyckad start får eleverna ett gott självförtroende. Om de tappat självförtroendet redan i år 1 är det inte lätt att på egen hand bygga upp det på nytt och komma igen senare.

Pedagog A kan genom sitt klassrumsbibliotek erbjuda en väldigt varierande läsupplevelse. Där finns böcker för alla nivåer och intressen. Hon har valt att inte använda sig av någon gemensam läsebok eftersom hon tycker att eleverna själva ska få välja bokens innehåll. Dock är hon med och påverkar svårighetsgraden vid behov. Vi har verkligen förstått vikten av att individanpassa undervisningen både när det gäller nivå och intresse, allt för att bygga upp elevernas självförtroende och deras lust att lära.

Pedagog B individualiserar genom att läseboken hon använder sig av har tre olika nivåer. Läseboken har hon valt eftersom den knyter an till elevernas vardagsliv. Detta är viktigt, enligt Lundberg (2006), att eleverna genom läsning ska få vidga sina erfarenheter och lära sig något om sig själva som människor. Boken som eleverna själva läser varje morgon är vald utifrån deras intresse. Pedagog B har dock väglett eleverna så bokens svårighetsgrad ligger på rätt nivå.

Hon använder sig av ljudmetoden och anser sig inte behöva någon annan alternativ metod. Enligt henne fungerar ljudmetoden för alla elever. Inom ljudmetoden finns övningar på olika nivåer och på så sätt kan varje elev få övningar som passar just honom eller henne individuellt. Lundberg (2002) framhäver att undervisningen måste vara systematisk och anpassad efter varje elevs nivå och utvecklingstakt. Det anser pedagog B att hon kan göra genom att använda ljudmetoden. Vi håller med om att det är viktigt att undervisningen tar hänsyn till varje elevs nivå och utvecklingstakt, men vi anser att det är lika viktigt att utgå från elevernas intressen och erfarenheter.

Hur bemöter pedagogerna elever med läs- och skrivsvårigheter och vilka resurser finns att tillgå?

Pedagog A tycker det är svårt att tidigt upptäcka om en elev har läs- och skrivsvårigheter. Hon anser att det är en balansgång, eftersom man måste våga ”ha is i magen” men ändå inte vänta för länge. Andersson (2006) menar att det lätt uppstår en snöbollseffekt som leder till att elever med läs- och skrivsvårigheter halkar efter i många skolämnen om pedagogerna ”väntar och ser”.

När elever uppvisar grava svårigheter inom läsning och skrivning är det viktigast för pedagog A att i början stärka deras självkänsla i moment de är bra på och inte lära dem något nytt. Åkerblom (1988) säger att pedagoger som tar sig an elever med svårigheter har som första steg i rehabiliteringsprocessen att bygga upp deras självförtroende.

Pedagog A har en specialpedagog på skolan som hon kan använda sig av för stöd och råd. Specialpedagogen anordnar pedagogiska träffar där läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter diskuteras. Vi tycker att dessa träffar låter som bra kompetensutveckling och tror det är bra att kunna få handledning av specialpedagogen utan att det gäller en viss elev. Vi menar även att diskussioner pedagoger emellan där man kan byta erfarenheter är utvecklande. Detta har vi fått erfara under vår utbildning där vi ofta haft sådana samtal.

Pedagog B anser sig efter alla år hon arbetat ha den erfarenhet som krävs för att upptäcka om en elev har läs- och skrivsvårigheter. När en elev har grava svårigheter så kopplar hon in hjälp ganska snabbt. Hon påpekar att det är viktigt att agera genast när det gäller väldigt grava svårigheter. På skolan finns det flera specialpedagoger att tillgå. Vi tycker det är viktigt att vi som pedagoger vågar be om hjälp och använda de resurser som skolan tillhandahåller. Enligt pedagog B kan specialpedagogen vara ett bollplank, som man tillsammans med kan komma överens om vad man ska göra. Specialpedagogen kan även komma med förslag på material och övningar. Hon anser att den är någon som kan hjälpa henne, inte enbart ta ut eleven ur klassrummet.

För oss blivande pedagoger är svårt att veta hur och när man i verkligheten ska ingripa. Verkligheten ser inte alltid ut som i teorin och därför kommer det att vara svårt för oss att i början se vilka som visar tecken läs- och skrivsvårigheter och vilka som bara ännu inte uppnått en viss mognad. Det kan också handla om hur vi som pedagoger förhåller oss till eleverna. Problemet ligger inte alltid hos eleven enbart, utan vi som pedagoger måste också kunna ifrågasätta vårt sätt att undervisa. Andersson (2006) säger också att lärarskicklighet och psykologiska faktorer spelar stor roll oavsett vilken inlärningsmetod man använder. Han menar att dålig undervisning kan ge elever stora svårigheter med läsinläringen. Vi tror att det kan vara svårt att ifrågasätta sitt eget arbetssätt men vi måste ändå i första hand se vad vi som pedagoger kan göra annorlunda och inte enbart leta problem hos eleven.

5.1 Avslutning

Syftet med vårt arbete var att beskriva två olika pedagogers vitt skilda sätt att arbeta med den tidiga läs- och skrivinläringen. Vi var även intresserade av på vilka grunder undervisningen sker.

Pedagog A arbetar väldigt fritt och inte utifrån någon direkt metod. Hon kombinerar det hon anser vara bra bitar från olika metoder. Pedagog B använder sig däremot enbart av ljudmetoden och tycker att den fungerar för alla elever. Dock kan hon variera nivån på de uppgifter som hon ger eleverna. Båda pedagogerna arbetar mot samma mål: Att eleverna ska blir goda läsare och skrivare, vilket vi tycker att de uppnår. Även om de arbetar väldigt olika så ligger fokus ändå på att undervisningen ska vara inspirerande och meningsfull. Den ska även utgå från elevernas intressen och förmågor.

Vi anser att pedagog A har större möjlighet att basera undervisningen på elevernas intressen eftersom hon inte är bunden till någon specifik metod. Pedagog B har däremot en metodgrund att bygga upp sin undervisning på och ha som stöd, vilket är en fördel om man är ny som pedagog. Oavsett metod så tycker vi att det är viktigt att man vet varför man arbetar på det sättet och vilka mål man strävar mot. Alla elever är olika och lär på olika sätt, och man borde kanske tillämpa en metod för varje elev?

Båda pedagogerna har under sina verksamma år stött på elever med läs- och skrivsvårigheter. Pedagog B anser att hon har den erfarenhet och kunskap som krävs för att tidigt upptäcka elever som befinner sig i riskzonen. Pedagog A menar däremot att hon inte har den kunskapen. Både pedagogerna känner ett väldigt stöd från de specialpedagoger de har tillgång till för både handledning och stöd.

Nu när vi som blivande pedagoger ska ut i verkligheten känns det skönt att man inte är ensam. Det verkar finnas ett gott stöd kollegor emellan och vi ser fram emot många års vidare utveckling inom yrket. Det sägs ju att en pedagog aldrig blir fullärd...

5.2 Vidare forskning

Vi har under arbetets gång blivit mer intresserade av läs- och skrivsvårigheter. Andersson m.fl. (2006) säger att alla elever som har svårt att läsa och skriva har rätt att få hjälp i skolan – det behöver inte finnas någon speciell diagnos ställd för det. Vi har dock under vår utbildning fått uppfattningen om att det i många fall krävs en diagnos för att få tillgång till resurser. Därför skulle det vara intressant att forska vidare i detta ämne och se hur det verkligen ser ut på skolorna. Är det skillnad på resurstillgång för elever med eller utan diagnos? Ska det verkligen vara nödvändigt att elever behöver en diagnos för att få de resurser som är nödvändiga? Diagnosen kan följa med dem hela livet och i vissa sammanhang få negativa konsekvenser.

6. Referenslista

Ahlstrand, E. (2003). "Kulturer möts och påverkas". I: Lidholt, B., Granström, K., Ahlstrand, E. & Arnqvist, A. *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling*. (s. 51-66). Stockholm: Skolverket. ISBN 91-85009-36-9

Andersson, B., Belfrage, L. & Sjölund, E. (2006). *Smart start vid lässvårigheter och dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur, Lärpocket. ISBN 91-27-72305-4

Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-64964-4

Borgström, H. (2006). *Den hemliga koden – aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 91-7307-079-3

Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05330-5

Høien, T. & Lundberg, I. (1990). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-72256-2

Johansson, B. & Svedner, P-O. (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning* (2:a upplagan). Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala AB. ISBN 91-89040-12-0

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00185-1

Larson, L., Naucér, K. & Rudberg, L-A. (1992). *Läsning och läsinläring*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-35981-0

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04369-4

Lindquist, G. (red). (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00794-9

Leimar, U. (1974). *Läsning på talets grund*. Lund: Gleerups. ISBN 91-40-03320-1

Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Gleerups. ISBN 91-38-60071-4

Lundberg, I. (2002). *Alla kan lära sig läsa och skriva – Barns väg till skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur. (Broschyr 2002:80)

Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-72303-8

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03885-2

Lärarförbundet. (2002). *Lärarens handbok*. Solna: Tryckindustri Information. ISBN 91-85096-830

Orlenius, K. (2001). "Kunskap och lärande". I: *Värdegrunden – finns den?* (s. 212-223). Stockholm: Runa förlag. ISBN 91-88298-53-1

Smith, F. (2000). *Läsning* (3:e upplagan). Stockholm: Liber. ISBN 47-04984-7

Stadler, E. (1994). *Dyslexi - en introduktion*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-38031-3

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00476-1

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03615-9

Taube, K. (2007). "Läs- och skrivinlärning" I: *Läsinlärning och självförtroende* (4:e upplagan) (s. 47-71). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag. ISBN 978-91-7227-506-5

Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB. ISBN 47-05236-8

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03802-X

Witting, M. (1998). *Före läs- och skrivinläringen*. Solna: Ekelunds Förlag AB. ISBN 91-7724-972-0

Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning – från teori till praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell förlag. ISBN 91-21-04939-4

Internetadresser

Datorn i utbildningen <www.diu.se//nr3-04/nr3-04.asp?artikel=s10>. 2004:03 (3:e numret, utgiven 2004). Hämtad den 20/5-07

Wittingmetoden <www.wittingforeningen.se/wittingmetoden1.htm>. Hämtad den 20/5-07

Statens offentliga utredningar (SOU) 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. <<http://www.sweden.gov.se/sb/d/108/a/22116;jsessionid=agkjt-JgwYp7>> Hämtad den 8/5-07

Läromedel

Läs med oss. Stockholm: Natur och Kultur

Nu läser vi. Stockholm: Liber AB

Ord som gror. Sollentuna: Adastraläromedel

Silorema. Sollentuna: Adastraläromedel

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Hej!

Vi vill börja med att tacka dig för att du vill ställa upp på denna intervju och bidra med dina erfarenheter till vårt arbete.

Detta arbete innebär som vi kort pratade om per telefon, att beskriva två pedagogers sätt att arbeta med den tidiga läs- och skrivinläringen. Vi är alltså intresserade av ditt sätt att arbeta, vilka metoder du använder dig av vilka teorier som ligger till grund för din undervisning. Det är även intressant för oss hur du individualiserar undervisningen och hur ni på skolan arbetar med elever som har läs- och skrivsvårigheter.

Vi är inte ute efter att se vilket som är bäst utan enbart att beskriva två arbetssätt.

Intervju kommer att ta ca 1 timme och kommer, som vi meddelat per telefon, att spelas in på band för att underlätta bearbetningen av intervjun. Vi vill också förtydliga att både du och skolan kommer att förbli anonyma och att ditt deltagande är helt frivillig och du kan när som helst avbryta ditt deltagande.

Med vänliga hälsningar
Åsa Enqvist och Frida Skantze

Bilaga 2

Intervjufrågor

- Vad har du för utbildning?
- Hur länge har du arbetat som pedagog?
- Vilka åldersgrupper har du arbetat med?
- I vilken omfattning har du fått fortbildning i läs- och skrivinlärning och/eller läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka teorier är det som styr metodiken i din undervisning?
- Vilken/ vilka läs- och skrivinlärnings metoder använder du dig av? Varför? Har du alltid gjort så här? (*Hur kom det sig att du ändrade metod?*)
- Använder du olika metoder för olika elever? Individanpassat?
- Använder du något läromedel? Vad? Varför? Varför inte? *Vilka texter läser eleverna under sin läsinlärning? Vad skriver eleverna under sin skrivinlärning?*
- Beskriv hur du lägger upp din läs- och skrivundervisning? Vad ser du för fördelar med detta sätt att arbeta?
- Hur gör du undervisningen lustfylld och meningsfull för eleverna?
- Hur upptäcker du om en elev har läs- och skrivsvårigheter?
- Hur möter du de elever som har läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka resurser finns det på skolan för elever med läs- och skrivsvårigheter?

Bilaga 3

Vi vill att du rangordnar följande påståenden efter hur väl det stämmer överens med din syn på lärande.

Alternativ A

Elever lär sig bäst genom att pedagogerna väljer ut uppgifter som de får träna på och lära sig känna igen. Det är viktigt för elevernas utveckling att pedagogen skapar möjlighet till repetition och igenkännande,

Alternativ B

Elever lär sig bäst om man utgår från deras nyfikenhet och inväntar eleven tills den efterfrågar kunskap. Det är viktigt för elevernas utveckling att den ges stora möjligheter till egna val.

Alternativ C

Elever lär sig bäst genom att umgås med, och arbeta tillsammans med andra elever. Samarbete och gruppaktiviteter är viktiga för elevernas lärande och utveckling.

Källa: Ahlstrand, E. (2003). "Kulturer möts och påverkas". I: Lidholt, B., Granström, K., Ahlstrand, E. & Arnqvist, A. *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling*. (s. 51-66). Stockholm: Skolverket.